

国立国語研究所学術情報リポジトリ

# 英語母語幼児の日本語におけるテンス・アスペクトの習得：夕形・テイ形の習得状況からみたアスペクト仮説の傾向

著者	橋本 ゆかり
雑誌名	日本語科学
巻	24
ページ	77-97
発行年	2008-10-30
URL	<a href="http://doi.org/10.15084/00002204">http://doi.org/10.15084/00002204</a>

# 英語母語幼児の日本語におけるテンス・アスペクト の習得

——タ形・テイ形の習得状況からみたアスペクト仮説の傾向——

橋本 ゆかり

(お茶の水女子大学大学院)

## キーワード

L2 幼児, 動詞形-タ・テイ, アスペクト仮説, 固まり, 第二言語習得

## 要 旨

アスペクト仮説 (AH) は多くの言語の第一・第二言語習得において検証がなされている。AH によると、習得初期にタ形 (タ) と到達動詞、テイ形 (テイ) と活動動詞の共起性が高いとされる。橋本 (2006a) は、日本語を第二言語とする幼児 (L2 幼児) 1 名において AH の傾向を確認している。本稿では、結果の一般化に向けて別の英語を母語とする L2 幼児 1 名の自然発話を縦断的に調査し数量的・記述的分析を行い、AH の傾向がみられるのかを検討した。結果は次の通りであった。1) 本稿の L2 調査対象児においても AH の傾向を確認することができた、2) タ、テイの習得において固まり習得から創造的産出が始まると、AH の傾向が強くみられるようになった。結論として、初期はインプットや必要性に基づく固まり習得のために AH に沿わない産出もあるが、動詞及び動詞接辞において分節化とカテゴリー化が進むと AH の傾向がみられるようになることを指摘した。アスペクトの習得プロセスには、固まりとしての習得とプロトタイプからの習得が複雑に絡み合いながら影響を及ぼしていることを明らかにした。

## 1. はじめに

テンス・アスペクトの習得研究において、動詞と動詞接辞の共起性から動詞形の習得プロセスを唱えたのがアスペクト仮説である。近年は日本語の第一言語 (以下, L1) 及び第二言語 (以下, L2) 習得においても検討されている。本稿は、日本語を L2 とする幼児 (以下, L2 幼児) 1 名の発話を調査し、アスペクト仮説の傾向がみられるのかを検討するものである。

## 2. 先行研究と研究目的

### 2.1. 2種類のアスペクト

アスペクト仮説について説明を行う前に、まずはアスペクト仮説の重要な概念である、文法アスペクトと内在アスペクトという2つのアスペクトのレベルについて説明する。

文法アスペクトは、動詞接辞によって表されるもので、完結相と継続相のどちらを選択するか

という話者の視点によるものである。Smith (1991) はこれを視点アスペクトと称している。完結相は初めから終わりまでの丸ごとの姿で表すもので、継続相は動作や変化の持続過程の中にある姿を表し、進行の意味を表す。

#### 例 英語の場合

完結相の例 – He ate.

継続相の例 – He was eating.

日本語でいえば、タ形（以下、タ）およびル形（例 食べる）が完結相であり、テイ形（以下、テイ）（例 食べている）が継続相である。

#### 例 日本語の場合

完結相の例 – ご飯を食べた。

継続相の例 – ご飯を食べている。

一方、内在アスペクトとは、動詞のもつ語彙的アスペクトである。内在アスペクトに基づいて Vendler (1967) が動詞 4 分類<sup>1</sup>を提示している（表 1 参照）。Vendler の動詞分類<sup>2</sup>は、状況が動物的か静的（状态的）かを示す動性的性 [± dynamic]、必然的な終点があるかないかを示す限界性 [± telic]、持続的か瞬間的かを示す瞬間性 [± punctual] の 3 つの意味素性により規定されている。動的でなく他の外力が付加されることがない動詞 [– 動性的性, – 限界性, – 瞬間性] が状態動詞、持続期間を持つが終点をもたない動詞 [+ 動性的性, – 限界性, – 瞬間性] が活動動詞、持続期間があり終点をもつ動詞 [+ 動性的性, + 限界性, – 瞬間性] が達成動詞、瞬間的で時間軸のある点に焦点が当てられる動詞 [+ 動性的性, + 限界性, + 瞬間性] が到達動詞とされている。

表 1 動詞分類と意味素性（Andersen 1991 を参照し筆者作成）

状態動詞 (State)	[– 動性的性 (dynamic), – 限界性 (telic), – 瞬間性 (punctual)]
活動動詞 (Activity)	[+ 動性的性 (dynamic), – 限界性 (telic), – 瞬間性 (punctual)]
達成動詞 (Accomplishment)	[+ 動性的性 (dynamic), + 限界性 (telic), – 瞬間性 (punctual)]
到達動詞 (Achievement)	[+ 動性的性 (dynamic), + 限界性 (telic), + 瞬間性 (punctual)]

日本語においては、動詞のもつアスペクトに注目した金田一 (1950) の動詞分類がある。金田一は、状態を表す状態動詞（例 ある）、ある時間内続いて行われる種類の動作・作用を表す継続動詞（例 遊ぶ）、瞬間に終わってしまう動作・作用を表す瞬間動詞（例 落ちる）、さらに時間の観念を含まずある状態を帯びることを表す第 4 種の動詞（例 そびえる）に分類している。Vendler の状態・活動・到達動詞がほぼ金田一の状態・継続・瞬間動詞に相当し、達成動詞（例 run a mile）は金田一の継続動詞のうち終点をもつ動詞に相当する。表 2 に Vendler の動詞分類と金

田一の動詞分類の対応関係をまとめて示す。

表2 Vendler の動詞分類と金田一の動詞分類<sup>3</sup>の対応

Vendler の動詞分類	金田一の動詞分類
状態動詞	状態動詞
活動動詞	( - 限界性の) 継続動詞
達成動詞	( + 限界性の) 継続動詞
到達動詞	瞬間動詞

## 2.2. アスペクト仮説の定義

アスペクト仮説 (Andersen & Shirai 1994) は、こういった動詞の内在アスペクトと、テンス・アスペクト形式である動詞接辞のもつ文法アスペクトが動詞形の習得プロセスに影響するというものである。アスペクト仮説によれば、学習者は、初期に動詞と動詞の内在アスペクトと合致した動詞接辞を1対1の原理 (one to one principle) で結び付けると言われる。つまり、過去形を表す接辞は [+限界性 (telic)] [+瞬間性 (punctual)] [+結果性 (result)] という意味素性をもち、 [+限界性 (telic)] [+瞬間性 (punctual)] という時間性を有する到達動詞と結びつきやすく、また進行形を表す接辞は [+動的性 (dynamic)] [-限界性 (telic)] という意味素性をもち、 [+動的性 (dynamic)] [-瞬間性 (punctual)] という時間性を有する活動・達成動詞と結びつきやすい (Shirai & Andersen 1995等) ということである。これはプロトタイプ理論 (Rosch 1973) に基づくものである<sup>4</sup>。アスペクト仮説の具体的な内容は以下の通りである。

- (1) 過去形は、まず到達動詞、達成動詞にて使用され、後に活動動詞、状態動詞と使用が拡がる。
- (2) 完結相過去と非完結相過去の区別をする言語では、非完結相過去の習得は完結相過去よりも遅れ、まず状態動詞、活動動詞にて使用される。
- (3) 進行相をもつ言語では、進行形は、まず活動動詞に使用され、後に達成動詞、到達動詞へと使用が拡がる。
- (4) 進行形を状態動詞に過剰使用されることはない。

(Shirai 1998 : 282-283)

アスペクト仮説の検証は、主に (1) (3) 及び (4) について行われている。

日本語で言えば、タ<sup>5</sup>と到達動詞、テイと活動動詞の結びつきがプロトタイプとなり初期に結びつき、その後他の動詞タイプと結びつくようになる、テイは誤って状態動詞に過剰適用されることはない、ということになる。

## 2.3. 外国語におけるアスペクト仮説に関する習得研究

アスペクト仮説は、Brown (1973) が、英語習得中の幼児の過去形の使用が瞬間的で状態変化

を表す動詞（例 drop）に限定されていることを報告したことに端を発する。その後、Bronckart & Sinclair (1973) は仏語習得中の幼児、Antinucci & Miller (1976) はイタリア語習得中の幼児を対象に調査を行い、同様の結果を提示している。Bloom, Lifter & Hafitz (1980) は、英語習得中の幼児が過去形を非持続的で完動的な動詞（例 find）に多く使用し、進行形を持続的で非完動的な動詞（例 play）に使用していることを報告した。英語・西語・仏語等の印欧諸語の L1 習得研究において、さらに L2 習得研究においても報告されるようになり、アスペクト仮説の普遍性が提唱されるようになった（Andersen & Shirai 1994 ; Bardovi-Harlig 1999, 2000 ; Robison 1995）。

## 2.4. 日本語におけるアスペクト仮説に関する習得研究

日本語については、日本語を L1 とする幼児（以下, L1 幼児）, 日本語を L2 とする成人（以下, L2 成人）, L2 幼児において検討されている。

L1 習得研究では、「あった」「いた」などの〔状態動詞+タ〕の丸暗記による固まり<sup>6</sup>習得がみられたことや、〔到達動詞+テイ〕の産出を初期より行った幼児がいたことから、アスペクト仮説と逸れる結果も報告されているが、アスペクト仮説と一致する報告もなされている（Shirai 1998等）。Shirai (1993) は幼児1名の発話分析を行った。その結果、第一に使用動詞の総延べ語数に対するタの到達動詞の延べ語数の使用割合が固まり習得の期間を除けば高く、テイと活動動詞も初期から使用割合が高いことから、初期のタと到達動詞と、テイと活動動詞の結びつきが強いとしている。第二に、タと到達動詞、そしてテイと活動動詞の使用割合が減少していくことから他の動詞タイプへ使用が広がっていくとしている。

L2 成人対象の研究においては、インストラクションの影響（Ishida 2004）や母語の影響（菅谷 2001; Sugaya & Shirai 2007）が示唆されているものの、テイと活動動詞の結びつきやすさ（小山 1998; Shirai & Kurono 1998; Sugaya & Shirai 2007 等）、タと到達動詞の結びつきやすさ（小山 1998; 菅谷 2002; Shibata 1999; Shirai & Kurono 1998 等）が報告されている。

L2 幼児については、橋本（2006a）が、〔到達動詞+タ〕〔活動動詞+テイ〕の使用割合が高く、テイが他の動詞タイプの動詞へと使用が広がっていったこと、テイが状態動詞と共起することがなかったことを報告し、アスペクト仮説の傾向を確認している。

## 2.5. 本研究の目的

橋本（2006a）の調査の調査対象は幼児 1 名であり、L2 幼児の傾向として一般化することができない。L2 幼児のデータ収集は、一度に大量に収集することが難しい。そこで、本稿では、別の L2 幼児 1 名の 1 年 1 ヶ月におよぶ縦断調査の発話データを分析し、アスペクト仮説の傾向がみられるのかを明らかにしたいと考える。

## 3. 研究課題

L2 幼児のタ、テイの産出にアスペクト仮説の傾向がみられるのかを明らかにするために、研

究課題 1, 2 を以下の通り設定する。さらに、課題 3 として、L2 幼児を対象とした研究（橋本 2006a）との比較により共通性と差異を明らかにし知見の積み重ねを行いたいと考える。

研究課題 1 タと共起する動詞タイプにアスペクト仮説の傾向がみられるのか。

研究課題 2 テイと共起する動詞タイプにアスペクト仮説の傾向がみられるのか。

研究課題 3 研究課題 1 及び 2 で得られた結果を橋本（2006a）の結果と比較し共通性と差異を明らかにする。

## 4. 研究資料と分析方法

### 4.1. 調査対象児

#### 4.1.1. 採用の理由

McLaughlin (1984 : 101) によれば、言語習得は、L2 に触れ始めた時期が 3 歳前の場合、同時発達とされ、3 歳以降の場合、継起発達になるということである。したがって、橋本（2005, 2006a, 2006b, 2007）においては、L2 幼児の定義を 3 歳以降に本格的に日本語に接するようになった幼児としている。本稿もこの定義に従うことにする。調査対象児の採用にあたっては、オウム返しをしているという模倣発話は僅かであり、能動的に発話していることを確認し採用した。また、家庭では英語を使用し、日本語を母語とする先生や友達、観察者に対しては日本語を使用し、L1 と L2 の使用を区別し産出を行っていることを確認した上で、本稿の L2 幼児の対象児として採用した。

#### 4.1.2. 調査対象児のプロファイル

調査対象児の詳細なプロフィールを以下に述べる。来日、入園、調査開始の時期と月齢についてまとめ、表 3 に示す。

表 3 対象児の来日・入園・調査開始の時期

家庭での使用言語		B 児 英語
来 日	時期	2002 年 7 月 14 日
	月齢	10ヶ月
入 園	時期	2005 年 9 月 6 日
	月齢	4 歳 0ヶ月
調査開始	時期	2005 年 10 月 27 日
	月齢	4 歳 1ヶ月
	入園後の月数	約 1ヶ月半

調査対象児 B 児は米国生まれ（2001 年 9 月生）で、英語を母語とする米国人男児である。父親は英語を母語とし他に 2 言語（台湾語 / 中国語）話することができる米国人である。母親は英語を母語とし中国語も話せる米国人である。兄弟は、兄（1999 年 12 月生）と弟（2004 年 4 月生）

がいる。家庭の使用言語は英語のみである。

来日（来日時月齢 10ヶ月）以降の日本語との接触については、2歳から日本の幼稚園入園まで英語のプレスクールに通っていたが、日本人の友達はいなかったという。B児は入園（2005年9月6日）（入園時4歳0ヶ月）した頃から日本語のテレビを週に1回（30分程度）ほど見るようになったが、2006年の11月頃にはほとんど見なくなったという。園外での日本語との接触は月に2～4回日本語を母語とする友達と2時間ほど遊ぶということである。入園後次第に、日本語を産出するようになり、主に食べ物やバスルームに関する単語や、簡単なことば（例「座って」「行くよ」「早く」）や名詞（例「テレビ」「たんす」「ボール」）を発したり、日本語の歌を歌うようになったという。

#### 4.2. 調査方法と資料作成

本稿では2005年10月-2006年11月の資料を分析する。調査は週に1回で、1回につき1時間を基準とした。幼稚園の休暇中（8月）は調査を行っていない。データ収集の状況はなるべく一定に保つようにした。場所は幼稚園内とし、対話は主に幼稚園の友達とのやりとりが主で、担任の先生との対話も時々含まれた。観察者も会話に参加することがあったが、会話の流れを遮らないようにした。対象児の嗜好・性格から発話意図を判断する必要があるため、観察は全て筆者が行い、常に対象児から離れず視線・ジェスチャー・表情・感情の表出を見逃さないよう努め、総合的に判断した。観察中は発話と発話意図を知るための状況メモをとった。自然発話はICレコーダーにも収録した。産出發話総数は3,541発話である。文字起こしは、メモの内容と録音を照合させながら行った。資料はなるべく正確を期すために調査日当日に作成した。

#### 4.3. 分析方法

数量的及び記述的分析を併せて行う。数量的分析は以下の手順で行う。

1. 文字起こしした発話データよりタ・テイを使用している文を抽出した<sup>7</sup>。
2. 使用動詞をそれぞれ Vendler の4つの動詞タイプに分類<sup>8</sup>した。動詞分類は判別テスト<sup>9</sup>(Shirai 1993, 1998)に基づいており、本稿も同じ判別テストにより分類しコーディングした。産出された動詞ごとの総産出数も調査した。
3. データのとりまとめは、変化が明確にわかるように3ヶ月を基準に1期とした。またタ・テイの産出が始まったのが、2005年11月からであるため、11月から3ヶ月を第1期とした。したがって、第1期は'05年11月-'06年1月、第2期は'06年2月-4月、第3期は'06年5月-7月、第4期は'06年9月-11月（夏休みの8月は除いた）ということになる。幼児は同じ言葉の繰り返しを何度も行うことがあるため、本稿ではタ・テイを含む発話の生産性をみるために異なり語数を調べた。各期、各動詞接辞を使用した発話文の動詞異なり語数に対する動詞タイプの異なり語数の割合を算出した。産出が流暢でなく明らかに対話者のオウム返し（模倣）であると推察されたものは除外した。また、形態的に規範的でない発話（以下、NTL<sup>10</sup>）、例えば「食べたった」などは、分類が不可能であるため除いた。

## 5. 結果と考察

### 5.1. 研究課題1の結果と考察

#### 5.1.1. タと共起した全ての動詞の分類結果

タと共起した動詞全てを Shirai (1993, 1998) の判別テストに基づいて Vendler の4タイプに分類した結果は、次のようになった。尚、[ ] 内の数字は、動詞ごとの総産出数である。

- ある [4], いる [4], だ [1] ⇒ 状態動詞
- 食べる [15], 見る [18], やる [10], 飛ぶ [3], 待つ [1], 泣く [1], 洗う [1], 書く [2]  
⇒活動動詞
- 作る [20], (～を) 食べる [17], (～を) 書く [1], (～を) 飲む [1], (～を) 洗う [1]  
⇒達成動詞
- 取れる [10], できる [19], 行く [8], 買う [6], 見つける [6], ぶつかる [4],  
入る [4], すく [4], 見つかる [4], わかる [3], 貼る [3], びっくりする [2],  
あげる [2], 終わる [1], 濡れる [1], つける [1], 負ける [1], 落ちる [1], な  
る [1], 眠る [1], 勝つ [1] ⇒到達動詞

\*活動動詞の「食べる」「飲む」「洗う」は、対象物が明示されている場合限界性を有するため、達成動詞に分類した。

#### 5.1.2. 時期ごとの産出傾向

次に、時期ごとに産出傾向を分析した結果を述べる。

タを使用した発話文の動詞の異なり語数に対する各動詞タイプの異なり語数の割合を時期ごとに図1に示す(図中の数値は使用割合(%)で括弧内は異なり語数である。図中表示は以下同様)。

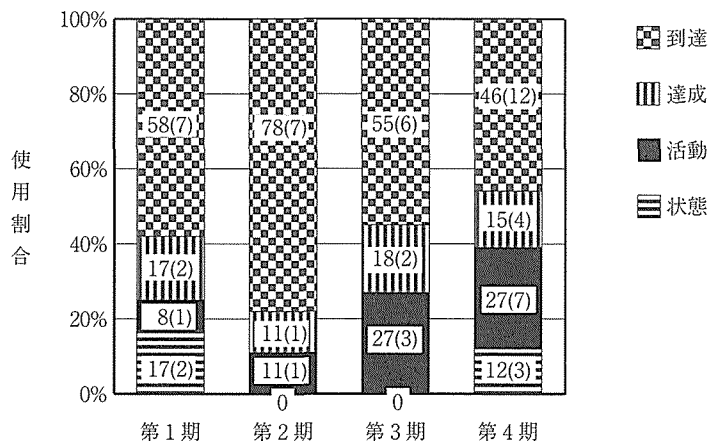


図1 動詞タイプごとのタの使用割合



### ＜第1期について＞

図1をみると、第1期において動的であり瞬間的、かつ限界性のある到達動詞の使用割合(58%)が最も高い。アスペクト仮説の傾向に沿う結果である。

第1期にタと共起した到達動詞は「眠る」「ぶつかる」「わかる」「できる」「見つける」「入る」「びっくりする」である。以下に、具体的な発話例を示す(例1～3)。

- (1)「ぶつかった」(キズをみせて)(第1期)(発話直後の( )は、発話状況を示す。後の( )内の時期は、産出時期を表す。以下、同様)
- (2)「眠た」(促音が抜けている)(第1期)
- (3)「Kちゃん、赤ちゃん、わかった?」(第1期)

到達動詞の次に、持続性があるが限界性を有さない達成動詞が使用されている。第1期にタと共起した達成動詞は、「飲む」「食べる」である。「飲む」「食べる」は活動動詞であるが、対象物が明示されているため、達成動詞となる。以下に具体的な発話例を示す(例4～5)。

- (4)「ヤクルト、飲んだ」(ヤクルトを指して「飲んだ?」と聞かれて)(第1期)
- (5)「ぜんぶ、食べた」(第1期)

そして次に、最も結びつきにくいと考えられる状態動詞が使用されている。状態動詞の産出動詞は「ある」「いる」である。具体的な発話例を示す(例6)。

- (6)「豆、あった」(食べている枝豆に、まだ豆が入っているのを見つけて)(第1期)

第1期にタと共起した活動動詞は「やる」である(例7)。

- (7)「やった」(第1期)

動作は軽動詞(基本動詞)で代用される場面が多い。橋本(2006a)においても軽動詞を初期に使用していることが報告されている。

### ＜第2期について＞

第2期に産出された到達動詞は、「すく」「勝つ」「終わる」「入る」「できる(成立の意味のできる)」「見つける」「わかる」である。異なり語数が7で第1期と同数であるが、他の動詞タイプよりもより多く結び付いていることから、使用割合が増加している。第1期とは異なる動詞と共起していることから、アスペクト仮説の傾向が強まっていると言えよう。以下に具体的な発話例を示す(例8～10)。

- (8)「おなか、すいた」(第2期)
- (9)「終わりました」(「食べたの?」と聞かれて)(第2期)
- (10)「入った」(かばんにお弁当を入れた後)(第2期)

第2期にタと共起した達成動詞は「作る」のみで、活動動詞は「食べる」のみである。状態動詞とは共起していない。

### ＜第3期について＞

第3期にタと共起した到達動詞は、「濡れる」「とれる」「貼る」「できる」「ぶつかる」「あげる」

である。以下に具体的な発話例を示す（例 11～13）。

(11)「できた」（第 3 期）

(12)「のり，貼りました」（工作の時）（第 3 期）

(13)「ぶつかった」（第 3 期）

第 3 期にタと共起した達成動詞は「食べる」「作る」であり，活動動詞は「見る」「待つ」「書く」である。状態動詞は共起していない。

#### <第 4 期について>

第 4 期になると，「行く」「買う」「つける」「びっくりする」「貼る」「負ける」「見つかる」「あげる」「落ちる」「なる」「取れる」「できる」がタと共起している。到達動詞の異なり語数が急激に増えており，前期の 2 倍以上となっている。かなりタについて習得が進んでいることが推察される。以下に具体的発話例を示す（例 14～16）。

(14)「僕 5 歳になりました」（お誕生日会の話をしている時）（第 4 期）

(15)「ディズニー，行った」（第 4 期）

(16)「これは，買った」（かっぱ寿司を指して「買ったの？」と聞かれて）（第 4 期）

第 4 期にタと共起した達成動詞は，「作る」「食べる」「洗う」「書く」である。具体的な発話例を以下に示す（例 17～19）。

(17)「幼稚園，作った」〔幼稚園が作った〕（〔 〕の中は，発話意図を示す。以下同様）（第 4 期）

(18)「ぼく，手洗った」（第 4 期）

(19)「ぼく，おうち，書いた」（第 4 期）

第 4 期にタと共起した活動動詞は，「書く」「見る」「やる」「飛ぶ」「泣く」「洗う」「食べる」である。以下に具体的な発話例を示す（例 20～22）。

(20)「ぜんまい侍（幼児向けテレビ漫画の主人公），見た？」（第 4 期）

(21)「飛んだ」（第 4 期）

(22)「泣いた」（第 4 期）

状態動詞は「ある」「いる」「だ」が共起している。

#### <タの産出傾向についてのまとめ>

第 1 期は，到達動詞 58%，達成動詞 17%，活動動詞 8%，状態動詞 17%となっており，到達動詞の使用割合が一番高い。さらに，第 2 期では，到達動詞の使用割合が 78%，次に達成動詞，活動動詞が共に 11%である。状態動詞の使用はない。第 3 期になると，到達動詞が 55%で，達成動詞が 18%，活動動詞が 27%である。状態動詞の使用はない。さらに，第 4 期になると，到達動詞 46%，達成動詞 15%，活動動詞 27%，状態動詞が 12%となっている。全体的傾向として，到達動詞が圧倒的に共起性が高いと言える。また，到達動詞が第 1 期の 58%よりも第 2 期の 78%の方が高くなっている。このことは，アスペクト仮説と沿わない〔状態動詞＋タ〕が第 1

期にみられた（例6）ことが一因となっていると推察される。その後は、第2期78%，第3期55%，第4期46%と、徐々に減少している。よって、少しずつではあるが、到達動詞から他の動詞タイプへ使用が拡がりつつあると言えるであろう。

## 5.2. 研究課題2の結果と考察

### 5.2.1. テイと共起した全ての動詞の分類結果

テイと共起した動詞全てを Shirai (1993, 1998) の判別テストに基づいて、Vendler の4タイプに分類した結果は次のようになった。尚、[ ] 内の数字は、動詞ごとの総産出数である。

- 見る [11], 待つ [8], 習う [7], 飲む [5], 食べる [4], 泣く [4], する [4], 頑張る [3], 書く [2], シャべる [1], 拭く [1], やる [1], 歩く [1] ⇒ 活動動詞
- 作る [8], (～を) 食べる [4] ⇒ 達成動詞
- 知る [13], 寝る [4], 座る [2], 隠れる [1], 言う [1] ⇒ 到達動詞
- \*「食べる」は、対象物が明示されている場合限界性を有するため、達成動詞に分類した。

### 5.2.2. 時期ごとの動詞タイプの産出傾向

時期ごとにテイを使用した発話文の動詞の異なり語数に対する各動詞タイプの異なり語数の割合を図2に示す。

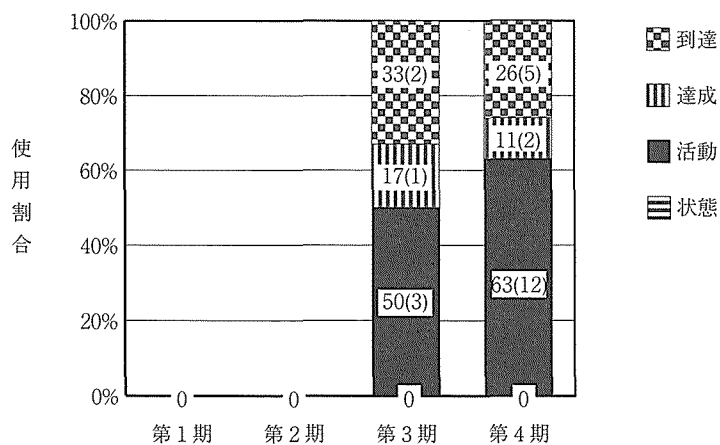


図2 動詞タイプごとのテイの使用割合

#### <第1期，第2期について>

図2をみると、テイは、ル、タよりも出現が遅れ、第1期及び第2期は産出されておらず、第3期になって出現する。

<第3期について>

第3期は活動動詞が50%で他の動詞タイプよりも結びつきが強いことがわかる。テイと共起した活動動詞は、「見る」「しゃべる」「食べる」である。以下に、具体的な発話例を示す(例23～25)。

(23)「そう、見てて」(第3期)

(24)「英語しゃべってる、ちょっと、ね～」(友達のMYのことをいう。MYに同調を求める)  
(第3期)

(25)「食べてない」(友達のお弁当を見て)(第3期)

第3期にテイと共起した達成動詞は「食べる」のみである。以下に、具体的な発話例を示す(例26)。

(26)「卵、食べてないよ」(卵を食べた後わざという)(第3期)

第3期にテイと共起した到達動詞は「知る」「座る」である。以下に、具体的な発話例を示す(例27～28)。

(27)「ぜんまい侍(幼児向けのテレビ漫画の主人公)、知ってる」(第3期)

(28)「ここ、座ってて」(第3期)

到達動詞とテイの結びつきはアスペクト仮説とは異なる産出である。

<第4期について>

第4期になると、活動動詞の異なり語数が前期の4倍相当に増えている。使用割合で言えば、50%から63%へと増加している。テイと共起した活動動詞は、「拭く」「待つ」「泣く」「見る」「やる」「がんばる」「する」「食べる」「歩く」「飲む」「習う」「書く」である。圧倒的にテイと活動動詞の共起性が高く、アスペクト仮説の傾向が強くみられる。以下に具体例を示す(例29～31)。

(29)「飲んでる？」(第4期)

(30)「1つ習ってる、手上げて」(習い事の話をしている時)(1つ習っている人、手をあげて)  
(第4期)

(31)「何してるの？」(第4期)

「何してるの？」は橋本(2006a)においても産出がみられる。幼児は好奇心が旺盛なため、他者の行為について質問する表現は必要性が高いと推察される。また、「何してるの？」と問うことで、遊びに参加する様子が観察された。「何してるの、ほくも一緒にやらせて」という語用論的な意味が含まれていると考えられる。

達成動詞は「作る」「食べる」である。以下に例を示す(例32～33)。

(32)「作ってない」(第4期)

(33)「一杯食べてる、ヨーグルト」(先生がヨーグルトの話をする時)(第4期)

到達動詞は「座る」「隠れる」「知る」「寝る」「言う」である。以下に、具体的な発話例を示す(例34～36)。

(34)「寝てないよ～」(寝るふりをする)(第4期)

(35)「蟹、隠れてる、栗も」(猿蟹合戦の話をする)(第4期)

(36)「知ってる、これ」(幼稚園で流れている曲のこと)(第4期)

状態動詞は共起していない。

#### < テイの産出傾向についてのまとめ >

テイの産出は、第3期より産出が始まり、活動動詞の産出が50%と一番高い。さらに、次に到達動詞(33%)で、その次に達成動詞(17%)となっている。第4期になると、活動動詞が63%に増加している。次に到達動詞が26%となり、達成動詞が11%となっている。いずれも活動動詞が50%以上で、テイと活動動詞の共起性が高いことがわかる。タの結果と同様に、テイにおいても、出現時期ではなく出現の次の時期、つまり第3期よりも第4期にテイと活動動詞の共起性が強くアスペクト仮説の傾向が強く表れている。状態動詞とテイはどの時期においても共起しておらず、アスペクト仮説に沿う結果である。

### 5.3. 研究課題3の結果と考察

次に、研究課題1及び2で得られた結果を、橋本(2006a)の結果と比較し共通点と差異を明らかにしたいと思う。

アスペクト仮説の全体的な傾向については、橋本(2006a)の結果と同様にアスペクト仮説に沿うもので、知見を積み重ねることができた。

タとテイの産出時期に目を向けると、橋本(2006a)においては、タとテイ双方とも第1期より産出がみられたが、本稿においては、テイの産出がタよりも2期遅れている。これは、本稿の対象児B児が、日本語に触れた時期から調査開始期間が短かったことに起因していると言えよう。橋本(2006a)の調査対象児は、本格的に日本語に接触してから6ヶ月後に調査が開始されているが、本稿の調査対象児は1ヶ月半後である。このことから、タの習得はテイよりも早いということが考えられる。

産出された動詞タイプに目を向けると、アスペクト仮説に沿わない〔状態動詞+タ〕の産出が橋本(2006a)と同様に出現時期に確認されている。さらに、同様にアスペクト仮説に沿わない〔到達動詞+テイ〕の出現時期における産出が、橋本(2006a)においてはみられなかったが、本稿においては確認された。

使用の拡大について、本稿では、タにおいて到達動詞から他の動詞タイプへと使用が拡大したが、橋本(2006a)においては、タの到達動詞の使用は第1期45.5%、そして第2期60.0%、第3期66.7%と増加傾向にあり、第4期になって僅かに減少しただけで、他の動詞タイプへの使用の拡大が明確にはみられなかったことを報告している。調査対象児の他の動詞タイプにも使用するという柔軟な使用が完全ではなかったことがわかる。Shirai(2004)は、L2学習者は、初期に丸暗記の学習を行うため、能力の向上と共にアスペクト仮説に沿う傾向がみられるようになると指摘している。

#### 5.4. 総合的考察

それでは、アスペクト仮説の傾向を確認しながらも、出現時期ではなく次の時期の方がプロトタイプとされる〔到達動詞＋タ〕,〔活動動詞＋テイ〕の共起性が高くなっていたこと、そしてアスペクトに反する産出が初期にみられたことについては、どのように考えればよいのであろうか。

L1 幼児を対象とした Shirai (1993) においては、固まりで記憶されていると想定された出現時期は〔到達動詞＋タ〕の使用が30%であったが、次の時期に73.7%に増加したことが報告されている。ゆえに、出現時期より次の時期にアスペクト仮説の傾向が強くみられたのは、固まり習得が関係しているのではないかと考える。そこで、プロトタイプとされるタと到達動詞、テイと活動動詞の共起率の時系列的推移と、推測される習得状況を対応させてみると図3のようになる。

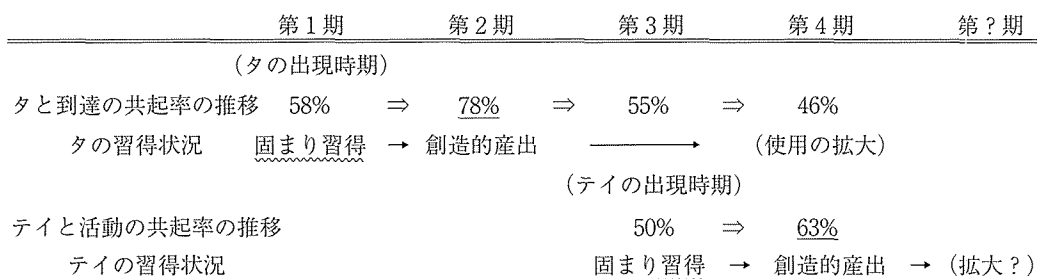


図3 タとテイの習得プロセス

このように、アスペクト習得の前段階として固まり習得の時期をプロセスの連続線上に配置し、そこから創造的な産出段階へと移行していくと想定すると、タ・テイの共起率の推移をうまく説明することができる。この点について実際の発話を基に具体的に検討し根拠を述べることにする。

まず、タの結果において、第1期よりも第2期の方がアスペクト仮説の傾向が強まったのは、第1期のアスペクト仮説に反する状態動詞とタの結びつき（例6）が1因となっていることを指摘した。このような産出は、L1 幼児を対象とした研究 (Shirai 1998) においても報告されている。Shirai (1998) によれば、「あった」「いた」は丸暗記の固まりで習得されているということである。第4期にも〔状態動詞＋タ〕の産出がみられた。例37に示す。

(37)「おじさん、あった、見つかった」(第4期)

例37では、「あった」の後に「見つかった」と産出していることから、「あった」で「見つかった」という「到達状態」を表していることが明らかである。状態動詞が「状態へのエントリー」を述べる際に使用されると、achievement state (到達状態)を表す（例「I knew it」はpunctual eventについて述べる）とShirai (1993: 193) は指摘している<sup>11</sup>。また、他の園児が「あった」を周囲の者に発見の喜びを伝える合図のように用いている場面が多く観察されたため、「あった」

が場面とセットにしてモダリティを含む慣用的表現として学習されていることも可能性として考えられる。

次に、テイの結果において、出現時期にアスペクト仮説の傾向に反するとされる〔到達動詞＋テイ〕「知ってる」(例 27) の産出を確認した。「知ってる」は、周囲の幼児が頻繁に産出していることが観察されたため、自動化された表現となっている可能性が高い。「知ってる」については、L2 成人を対象とした菅谷 (2001 等) が固まりで習得されている可能性を指摘している。また、本稿においては、話題に上っている物事について「知ってる」と言って会話に入ることがよく観察された。コミュニティの仲間入りをする際にも必要な表現であると言えよう。「座ってて」(例 28) については、幼稚園の先生が「座ってて」「座っててください」と産出している場面が頻繁に観察された。このことから、早期に「座ってて」が固まりのまま習得されている可能性がある。相手への要求機能を持ち、集団生活では必要性が高い。第 4 期に次のような NTL がみられている (例 38)。

(38)「僕、ここ座ってて」(自分の椅子を指して椅子が空いているかを聞かれて)「僕がここに座ってる」(第 4 期)

「座ってて」が動作内容のみを表す仮原形の如く使用されている。L2 幼児を対象とした動詞形習得の調査を行った橋本 (2005, 2006b, 2007) においては、初期に動詞形が固まりで記憶されること、そして記憶された動詞形がテンスやアスペクトなどの機能的意味がゼロ化した原形の如く使用されていること(「仮原形ストラテジー」(橋本 2006b)) が報告されている(例「食べてちゃった」(食べちゃったの意味)－「食べて」が動作内容のみを表す仮原形)。また、橋本 (2006b, 2007) において、L2 幼児にとってテ形が仮原形として習得されやすいことが指摘されている。このようなアスペクト仮説と異なる産出は、コミュニティにおける必要性、及びインプットにおける分布の広さに起因すると考えられる。しかし、同じ幼稚園の同様の環境にあった橋本 (2006a) の K 児が到達動詞とテイを出現時期に産出していないことを考えると、出現時期の〔到達動詞＋テイ〕の産出は、B 児が必要な表現をすぐに獲得してしまうという個別性にも起因していることが考えられる。

さらに、固まり習得から創造的産出への推移について検討してみることにする。

まず、タについてだが、B 児はお弁当を食べ終わり、先生に空のお弁当箱を見せながら、次のような NTL を産出している (例 39)。

(39)「ぜんぶ、できた、ぜんぶ、食べてできた」〔食べた〕(第 1 期)

例 39 は、「できた」のみを「食べてできた」と言い換えている。同時期お弁当を食べ終わった後「できた」と産出することが多かったため、動作内容を明確化するために「食べて」を付加したものと考えられる。第 1 期の最終調査日に次のような発話 (例 40) がみられた。

(40)「ぜんぶ、食べた」(第 1 期)

したがって、「できた」から「食べてできた」(例 39)、そして第 1 期の終わりに「食べた」(例 40) へと構造が発達したと推察される。このことから、初期は「できた」という軽動詞を用いて動作が完了したことを示し、次の段階では、「食べて」で動作内容を示し、そして「できた」で

完了を表していることが可能性として考えられる。ここでも動詞テ形を、動作内容を表す仮原形として使用している。第1期の最後に「食べた」(例40)が産出された段階では、「できた」を「た」へと置換させるという操作が行われた可能性がある。第1期(58%)よりも第2期(78%)の方がタと到達動詞の結びつきが強くなっているのも、第1期の終わり頃からタについての知識が確立しつつあったことが原因として考えられる。しかし、「食べて」で「食べた」の意味を産出してしまうNTLの例は第2期、第3期においてもみられ、仮原形による産出が容易であり、すぐにTL形へと移行していかないことが推察される。L2幼児は、動作部と接辞部が融合した動詞形を丸暗記し自動化することで即座の産出に役立てていることが推察される。一度自動化してしまった表現は容易に取り出しやすいのかもしれない。

第3期に例41に示すようなNTLがみられた。

(41)「K(友達の名前), 食べてた」(Kが御飯を全部食べたのを指して)「食べた」(第3期)

この発話は、産出状況から、過去進行の意味ではなく、「食べた」の意味で産出されていると判断される。動作内容のみを表す仮原形の「食べて」にタを付加している。例39から例40への形態の移行と、例41の発話から、タが完全に分節化されたと判断することが可能である。{|□+タ|の枠組み<sup>12</sup>の中に仮原形の「食べて」をそのままユニットとして入れてしまうという操作を行ったことが推察される。NTLではあるものの、第3期には、タが過去/完了マーカーとして完全に習得されており、過剰使用の段階に入ったことがわかる。しかし、このような「動詞テ形+タ」というNTLはこの発話のみである。L2幼児はボトムアップ的なルールを暫定的に作り出すが、タは、可能形や使役形といった複雑な形態を必要とする動詞形と比べると、形が単純で、情報量も少ないために、TL形態を獲得するのが比較的容易であることが考えられる。また、タのもつピッチの高さがタの分節化を容易にするのではないかと考える。Peters(1983, 1985)によると、幼児が分節化を行う際に音韻的卓立性も1つの手掛かりとしているということである。

次の調査回から食後に「食べちゃった」(第3期)が使用され、第4期になると「食べた」と「食べちゃった」の両形式が産出されるようになっていく。「ちゃった」と「た」の微妙なニュアンスの違いにも気づきが生じていることが推察され、タの柔軟な使用が可能になっていることが考えられる。第3期以降タの使用が他の動詞タイプへと使用が広がったのは、固まりの1部であったタの分節化がなされ、使用における柔軟性が増したことに起因すると考えられる。

それでは、ティはどうであろうか。出現がみられた第3期には、以下の例42, 43に示すようなNTLがみられた。

(42)「団子虫, これ, 食べて」(団子虫が餌を食べているところの写真が写っている絵をさして)「団子虫, これ, 食べてる」(第3期)

(43)「木, 食べてね」(第3期)(団子虫が木を食べている写真を見て)「木を食べてるね」

「食べて」というテ形の仮原形を使用し、現在進行の意味を表している。ティが完全に習得されていないことがわかる。

第4期の半ばにも、例38に示したようにテ形による産出がみられている。さらに次のような発話例44もみられた。



(44)「僕、CocaCola 作って」(お砂場遊びで、コーラの空き瓶に砂を入れている)〔僕、コーラ作ってる〕(第4期)

例 38 及び例 44 からわかるように、第4期半ばでは仮原形を単独で使用した産出が残存している。一方で、第4期に次のような NTL もみられている(例 45)。

(45)「S ちゃん、泣いてるよ」〔S ちゃん、泣いたんだよ〕(第4期)

例 45 の産出時 S が泣いていないため、友達に確認すると、S が泣いたのは産出時よりも前の場面、具体的には当日午前中の出来事(産出時は午後)であったらしい。テンス形式を選択する際の基準時点を考慮せず、体験した場面と対応する表現をそのまま産出している。〔活動動詞+テイ〕という内在アスペクトに起因する結びつきの強さが影響しているのかもしれない。さらに、第4期の最後の調査月においては例 46 のような産出がみられた。アスペクトを先に習得し、後からテンスを獲得するという習得の方向性が示されていると言える。

(46)「歩いてる」(手を大きく振って歩きながら)(第4期)

例 46 は、ジェスチャー付きで産出されたため、時間の基準時点が現在に設定され現在進行の意味で産出されていることが明らかである。

このように、第3期(50%)よりも第4期(63%)の方がアスペクト仮説の傾向が強まったのは、第4期にテイを完全に習得する段階に達したことに起因すると考えられる。調査開始時期が本稿の調査対象児よりも6ヶ月ほど遅く始まった橋本(2006a)においては、テイの活動動詞の使用割合が、第1期が75.0%、第2期が54.5%、さらに第3期が29.4%となり、第4期は31.3%と減少しており、使用の拡大が確認されている。本稿では、出現が第3期からであったため、他の動詞タイプへの使用の拡大を確認することができなかったが、TL 産出が確認された第4期以降、使用が拡大していくものと考えられる。

以上、タと到達動詞、テイと活動動詞の共起率の推移から想定された習得状況(図3参照)を裏付ける根拠を述べた。タ・テイ共に出現時期は、丸暗記の固まり習得により動詞及び動詞接辞の分節化、そして意味のマッピングとカテゴリー化が不十分な状態であったこと、そして、タについては第1期の固まり習得の時期から第2期の創造的産出の時期へ、また、テイについては第3期の固まり習得の時期から第4期の創造的産出の時期へと移行していったことが、タ・テイの共起率に反映されていたことが明らかとなった。日本語の L1 幼児の動詞形習得を調査した岩立(1992)では初期に動詞形が動詞毎に習得されていくことが報告されており、Tomasello(2003)もまた言語習得の初期は言語ユニットが分析されずに丸ごと習得されその後抽象化とカテゴリー化の過程を経てルールが獲得されていくことを主張している。

よって、アスペクト習得は、カテゴリー形成前は、固まり習得に依存する部分が多く、アスペクト仮説と一致しない例外がみられるが、カテゴリー形成後は、プロトタイプからの習得が進んで行きアスペクト仮説に沿うプロセスを辿るようになると説明することができるであろう。

## 6. まとめ

本稿において、橋本(2006a)の結果に続いて、L2 幼児を対象にアスペクト仮説の傾向を確認

した。タは瞬間的 [+punctual] で限界的 [+telic] な到達動詞の使用が多く、テイは動的 [+dynamic] で持続的 [+durative] な活動動詞の使用が多い、さらにテイが状態動詞に誤って過剰適用されることはなかった。タは到達動詞と強く結びついた後、少しずつ減少していき、他の動詞タイプへと使用が広がっていった。

加えて、タ、テイ共に出現時期よりも次の時期にアスペクト仮説の傾向が強まったこと、そしてアスペクト仮説に反するとされる〔状態動詞+タ〕、〔到達動詞+テイ〕が出現時期にみられたのは、固まり習得をアスペクト仮説の前段階として捉えることで説明が可能であることを示した。アスペクト仮説の主張するプロトタイプからの習得は、必要性やインプットに基づく固まり習得により初期に例外がみられること、そして動詞と動詞接辞の分節化、及びカテゴリー化がなされた後アスペクト仮説の傾向が強まることを明らかにした。タ、テイの使用傾向には、固まりとしての習得とプロトタイプからの習得が複雑に絡み合いながら影響を及ぼしていることが考えられた。

## 7. 今後の課題

橋本(2006a)に続いて、本稿もL2幼児1名について検討したが、アスペクト仮説の傾向がL2幼児にとって普遍的な傾向であるのかどうかについて議論するには、さらに調査が必要である。日本語は膠着言語であるため、アスペクト仮説の検討には、動詞側においてTLの語幹抽出がなされているのか、タ、テイが分節化され意味が理解されているのかといった点について厳密に調査を行う必要があると考える。固まり習得とアスペクト仮説の傾向との関連性についてよりきめ細やかな分析を行っていきたい。

### 注

- 1 動詞分類の和訳は影山(1996:41)に基づく。
- 2 Smith(1991)は、瞬間性を持つが、同時に限界性がなく、状態変化に結びつかない動詞で、jump, kick, knockなどのsemelfactiveを第5カテゴリーとして提案しているが、Shirai(1993, 1998)に倣い簡素化する為に本稿では取り上げない。
- 3 第4種の動詞は、心的変化を前提としており、到達動詞と状態動詞の間に位置すると考え、本表では除外した。
- 4 プロトタイプ理論は、人間のカテゴリー認知の仕方に関するモデルで、カテゴリーはプロトタイプと非プロトタイプにより連続性をもって形成されるという考えに基づく。
- 5 「過去/完了」を表すマーカは「completed action」というプロトタイプを持ち、[+単一性(unitary)][+結果状態性(result state)][+瞬間性(punctual)][+過去性(past)]とい4つの意味によって規定されており、アスペクト仮説に従えば、この意味素性と到達動詞の限界性、瞬間性と結びつきやすいということになる(小山2003; Andersen & Shirai 1994 参照)。
- 6 固まりとは過去に耳にしたものを丸暗記し未分析の状態で産出したもので、話者自らが動詞と動詞接辞を結びつけるという操作により創造的に産出したものではない。
- 7 幼児の場合異形態による産出がほとんどであるため、Shirai(1998)に倣い下記表現を研究対象としテイと称す。(1) Vてる (2) Vてない (3) Vてて (4) Vてんの (5) Vてた。タにつ

いては, Shirai (1998) に倣い, 形容詞・形容動詞・名詞+ダ・否定マーカの「ない」の過去形はタがつくため, データに含め状態動詞とする。

- 8 「できる」は「可能」と「成立」, 「分かる」は「理解できる」と「知識としてもつ」という別の意味をもち意味に基づき別語とされる(金田一 1950) ため, 本稿では各々別語として分類した。「成立」の意味の「できた」の「できる」は到達動詞, 「知識としてもつ」の意味の「分かった, 分かっている」の「分かる」も到達動詞として分類した。また活動動詞でも限界性があるものは達成動詞に分類した。例えば「食べる」だけであれば活動動詞, 「～を食べる」と対象物が明確である場合は達成動詞とした。このような基準に基づいて, 本稿では, 活動動詞のうち, 対象物が明示されている場合は達成動詞とした。このため, 「食べる」「飲む」「洗う」が活動と達成の両方の動詞タイプに分類されている。
- 9 内在アスペクトのパラメータである動性的性・限界性・瞬間性の有無を調べるテスト。判定は, Shirai (1991, 1993, 1998) に倣い, 対象児が動詞のアスペクトをどのように捉えているかを考慮行なった。
- 10 中間言語的観点より目標言語と同じ規範的使用を TL (Target-Like), 非規範的使用を NTL (Non-Target-Like) と 称す。但し NTL に非使用は含まないことにする。
- 11 「ある」「いる」の状態動詞の動詞分類についてはまだ検討の余地があると考ええる。
- 12 橋本 (2006b, 2007) は, このような構造枠を「スロット付きスキーマ」(橋本 2006b) と称し, 経験に基づき抽象化された知識とされるスキーマの生成から説明を試みている。

#### 参考文献

- 岩立志津夫 (1992)「文法の獲得－ローカル・ルールからグローバル・ルールへ」『月刊言語』, 21 (4), 46-51, 大修館書店
- 影山太郎 (1996)『動詞意味論：言語と認知の接点』くろしお出版
- 金田一春彦 (1950)「国語動詞の一分類」『言語研究』, 15, 日本言語学会 (金田一春彦編 1976『日本語動詞のアスペクト』5-26 むぎ書房 に再録)
- 小山悟 (1998)「日本語学習者のテンス・アスペクトの習得」第9回第二言語習得研究会全国大会発表原稿, 名古屋大学 12月20日
- 小山悟 (2003)「日本語のテンス・アスペクト習得における普遍性と個別性」小山悟・大友可能子・野原美和子 (編)『言語と教育－日本語を対象として－』, 415-436, くろしお出版
- 菅谷奈津恵 (2001)「日本語学習者のアスペクト習得に関する縦断研究：テイルを中心に」お茶の水女子大学大学院修士論文 (未公開)
- 菅谷奈津恵 (2002)「日本語のテンス・アスペクト習得に関する事例研究：自然習得をしてきた露・英・仏語母語話者を対象に」『第二言語としての日本語の自然習得の可能性と限界』平成 12-13 年度科学研究費研究成果報告書 課題番号 12878043 研究代表者 長友和彦, 102-114.
- 橋本ゆかり (2005)「幼児のテンス・アスペクトの習得に関する縦断研究－第二言語におけるアスペクト仮説と定式表現－」お茶の水女子大学大学院人間文化研究科修士論文 (未公開)
- 橋本ゆかり (2006a)「日本語を第二言語とする英語母語幼児のテンス・アスペクトの習得プロセス－タ形・テイ形の使用状況－」『日本語教育』, 131, 13-22, 日本語教育学会
- 橋本ゆかり (2006b)「幼児の第二言語としての動詞形の習得プロセス－スキーマ生成に基づく言語構造の発達－」『第二言語としての日本語の習得研究』, 9, 12-41, 凡人社

- 橋本ゆかり (2007) 「幼児の第二言語としてのスキーマ生成に基づく言語構造の発達 – 第一言語における可能形習得との比較 –」『第二言語としての日本語の習得研究』, 10, 28-48, 凡人社
- Andersen, Roger W. (1991) Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language Acquisition, In Huebner T. & Ferguson, C.A. (eds.) *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*, 305-324. Amsterdam: John Benjamins,
- Andersen, Roger W. & Yasuhiro Shirai (1994) Discourse motivations for some cognitive acquisition principles, *Studies in Second Language Acquisition* 16, 133-156.
- Antinucci, Francesco & Ruth Miller (1976) How children talk about what happened, *Journal of Child Language* 3, 167-189.
- Bardovi-Harlig, Kathleen (1999) From morpheme studies to temporal semantics: tense-aspect research in SLA, *Studies in Second Language Acquisition* 16, 341-382.
- Bardovi-Harlig, Kathleen (2000) *Tense and aspect in second language acquisition: form, meaning, and use*. Oxford: Blackwell.
- Bloom, Lois, Karin Lifter & Jeremie Hafitz (1980) Semantics of verbs and development of verb inflection in child language, *Language* 56, 386-412.
- Bronckart, Jean-Paul & Hermine Sinclair (1973) Time, tense, and aspect, *Cognition* 2, 107-130.
- Brown, Roger (1973) *A first language: the early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ishida, Midori (2004) Effects of recasts on the acquisition of the aspectual form-tei- (ru) by learners of Japanese as a foreign language, *Language Learning* 54, 311-394.
- McLaughlin, Barry (1984) *Second-language acquisition in childhood: volume 1. preschool children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Peters, Ann (1983) *The units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peters, Ann (1985) Language segmentation: operating principles for the perception and analysis of language, In Slobin, D.I. (ed.) *The crosslinguistic study of language acquisition, Vol. 2: Theoretical issues*, 1029-1067. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Robison, Richard E. (1995) The aspect hypothesis revisited: a cross-sectional study of tense aspect marking in interlanguage, *Applied Linguistics* 16, 344-370.
- Rosch, Eleanor (1973) On the internal structure of perceptual and semantic categories, In T. E. Moore (ed.) *Cognitive development and the acquisition of language*, 111-144. NY: Academic Press.
- Shibata, Miki (1999) The use of Japanese tense-aspect morphology in L2 discourse narratives, *Acquisition of Japanese as a Second Language* 2, 68-102.
- Shirai, Yasuhiro (1991) *Primacy of aspect in language acquisition: simplified input and prototype*. Ph. D. dissertation, University of California, LA.
- Shirai, Yasuhiro (1993) Inherent aspect and the acquisition of tense-aspect morphology in Japanese. In H. Nakajima & Y. Otsu (eds.) *Argument structure: its syntax and acquisition*, 185-211. Tokyo: Kaitakusha.
- Shirai, Yasuhiro (1998) The emergence of tense-aspect morphology in Japanese: universal predisposition? , *First Language* 18, 281-309.
- Shirai, Yasuhiro (2004) A multiple-factor account for the form-meaning connections in the

- acquisition of tense-aspect morphology, In J. Williams, B. VanPatten, S. Rott & M. Overstreet (eds.), *Form-meaning connections in second language acquisitions*, 91-112. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Shirai, Yasuhiro & Roger W. Andersen (1995) The acquisition of tense/aspect morphology: a prototype account, *Language* 71, 745-762.
- Shirai, Yasuhiro & Atsuko Kurono (1998) The acquisition of tense-aspect marking in Japanese as a second language. *Language Learning* 48, 245-279.
- Smith, Carlota S. (1991) *The Parameter of Aspect*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Sugaya, Natsue & Yasuhiro Shirai (2007) The acquisition of progressive and resultative meanings of the imperfective aspect marker by L2 learners of Japanese: transfer, universals, or multiple factors? , *Studies in Second language acquisition* 29, 1-38.
- Tomasello, Michael (2003) *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vendler, Zeno (1967) *Linguistics in philosophy*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

#### 謝 辞

本稿を完成させるにあたり、貴重なコメント及び御助言をくださいました査読の先生方に、心より感謝申し上げます。本稿は、お茶の水女子大学大学院 2007 年度博士論文「第二言語における幼児のスキーマ生成に基づく言語構造の構築—第一言語習得との異同を探る」を構成する論文となりました。博士論文におきましては、主指導の森山新先生、副指導の岡崎眸先生、佐々木泰子先生、審査員の高崎みどり先生、牛江ゆき子先生に大変お世話になりました。この場を借りて御礼申し上げます。

(投稿受理日：2007 年 3 月 27 日)  
(最終原稿受理日：2008 年 4 月 4 日)

---

橋本 ゆかり (はしもと ゆかり)

お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科研究院  
〒112-8610 東京都文京区大塚 2-1-1  
hashimoto\_ys@ybb.ne.jp

# The tense aspect acquisition of an English-speaking infant in Japanese as a second language :

The Aspect Hypothesis tendencies from the perspective of the acquisition level of *ta* and *tei*-forms

HASHIMOTO Yukari

Graduate School, Ochanomizu University

## Key words

L2 infant, verb morphology-*ta/tei*, Aspect Hypothesis, formulas, second language acquisition

## Abstract

The Aspect Hypothesis is verified in both the first (L1) and second (L2) language acquisitions of various languages. According to the Aspect Hypothesis, the *ta*-form is mostly used with achievement verbs, and the *tei*-form is mostly used with activity verbs. Hashimoto's article (2006a) reported the result that the Aspect Hypothesis holds for L2 infants by conducting research on one L2 infant whose second language is Japanese. In this article, I investigated whether the AH's tendencies can be seen in another L2 infant for the generalization of the result, by quantitative and descriptive analyses of a longitudinal study of the natural utterances of another L2 infant whose 1st language is English. The results are as follows. 1) The AH tendencies were confirmed in this other L2 infant. 2) The tendencies predicted by the AH are more likely to be seen from the time when the L2 infant is believed to start making productive outputs after rote-learning. In conclusion, I indicated that the tendencies become apparent after segmentation and categorization of verbs and verbal suffixes, although there are outputs that do not meet with the AH tendencies because of rote learning based on inputs or needs. This article revealed that the aspect acquisition processes consist of rote-learning and acquiring from prototypes which are complexly intertwined and mutually influencing.